

ALTERIDADE E RELAÇÕES DIALÓGICAS: APROXIMAÇÕES ENTRE OS PRESSUPOSTOS DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE

ALTERIDAD Y RELACIONES DIALÓGICAS: APROXIMACIONES ENTRE LOS PRESUPUESTOS DE ENRIQUE DUSSEL Y PAULO FREIRE

ALTERITY AND DIALOGICAL RELATIONS: APPROACHES BETWEEN THE FOUNDATIONS OF ENRIQUE DUSSEL AND PAULO FREIRE

André Luis Castro de FREITAS¹
Luciane Albernaz de Araujo FREITAS²

RESUMO: O texto possui como objetivo tecer aproximações entre os pensamentos de Enrique Dussel e Paulo Freire. A partir de um estudo descritivo crítico, fundamentado em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, tem-se como intenção elencar pressupostos que demonstrem, na concepção dos autores, o fazer de uma educação mais humana e libertadora. Educação que não aceita o fatalismo da precariedade do ser humano exposto ao sofrimento, mas que compreende uma ação radical de transformação a partir de uma relação entre condicionamentos e liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade. Diálogo. Educação. Transformação social.

RESUMEN: *El texto tiene como objetivo hacer aproximaciones entre los pensamientos de Enrique Dussel y Paulo Freire. A partir de un estudio descriptivo crítico, fundamentado en una investigación cualitativa, bibliográfica, se tiene como intención definir presupuestos que demuestren, en la concepción de los autores, el hacer de una educación más humana y liberadora. Educación que no acepta el fatalismo de la precariedad del ser humano expuesto al sufrimiento, sino que comprende una acción radical de transformación a partir de una relación entre condicionamientos y libertad.*

PALABRAS CLAVE: *Alteridad. Diálogo. Educación. Transformación social.*

ABSTRACT: *The text aims to make approximations between the foundations of Enrique Dussel and Paulo Freire. The work from a critical descriptive study based on a qualitative, bibliographical research, intends to cite assumptions that demonstrate, in the author's conception, the making of a more human and liberating education. Education that does not accept the fatalism of the precariousness of the human being exposed to suffering, but that*

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RN – Brasil. Professor associado. Doutor em Ciência da Computação. Doutor em Educação. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-4566-3655>>. E-mail: dmtalcf@furg.br

² Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), Pelotas – RS – Brasil. Docente. Doutora em Educação Ambiental. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-9014-0071>>. E-mail: lucianel1968@gmail.com

provides a radical action of transformation from a relationship between conditioning and freedom.

KEYWORDS: *Alterity. Dialogue. Education. Social transformation.*

Considerações iniciais

A partir da realidade sociocultural, em um contexto que intenciona a transformação social, com vistas à libertação das condições de opressão, é que se aproximam as obras de Enrique Dussel e Paulo Freire. A libertação do ser humano³ está imbricada a libertação do mundo e compõem relações a partir das condições de lugar e tempo onde se encontram os seres humanos.

Nessas condições, há de se considerar o sofrimento do Outro, dada uma realidade em que determinados sujeitos subjagam os outros, ou seja, os oprimem, por meio de relações assimétricas de poder. O que está em questão é o conjunto dos direitos humanos desses sujeitos oprimidos, os quais devem ser reinventados a partir de processos de lutas próprios inseridos em sua cultura, tal que sejam renovados na práxis da libertação, evitando, assim, que sejam ideologizados como mecanismos de opressão.

Para Dussel (1995), a cultura latino-americana encontra-se fora da história tal que é fundamental encontrar para ela “[...] um lugar na História Mundial, partindo da sua pobreza, e, assim, descobrir a sua realidade oculta” (DUSSEL, 1995, p. 14).

Nessa linha de raciocínio, é indispensável que se promova a universalidade dos direitos humanos a partir dos processos de luta próprios de cada cultura. A Filosofia da Libertação é fundamental para fazer pensar os direitos humanos das culturas latino-americanas, considerando a própria realidade em questão, partindo da opção pela libertação dos povos oprimidos.

Para Dussel (1995), a primeira experiência da Filosofia da Libertação remete a descobrir os fatos opressivos os quais geram a dominação em que sujeitos se constituem senhores de outros. Para o mesmo autor, são os seguintes: I) Plano mundial: centro - periferia,

³ Acompanhando as ideias freirianas, ao longo do texto será utilizado o termo ser humano como forma de abranger as questões de gênero. O termo homem foi utilizado por Freire no sentido genérico com o significado de homem e mulher, mas, a partir da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o autor fez a alusão, específica, ao gênero feminino. “Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (FREIRE, 2002, p. 68). A partir desse contexto, será respeitado o termo homem quando em situações de citações textuais extraídas de autores selecionados.

a partir da expansão europeia em 1492; II) Plano nacional: elites - massas, burguesia, operário e povo; III) Plano Erótico: seres humanos; IV) Plano pedagógico: cultura imperial e elitista versus cultura periférica e popular; e V) Plano religioso: fetichismo em todos os níveis.

A Filosofia da Libertação torna-se, dessa maneira, uma corrente crítica a modernidade, tal que essa última possui suas raízes nos processos de colonização, ancorada, em um segundo momento, no modelo civilizatório capitalista, o qual se constitui como opressor das diferentes culturas existentes fora do continente europeu.

Nesse caminho, a lógica da colonização se expressa por uma distribuição desigual da riqueza e pelo domínio geopolítico da epistemologia. Para Dussel (2000), essa lógica é constituída desde o estabelecimento do sistema de classificação hierárquica em todas as esferas sociais até a supressão de economias e culturas existentes antes da chegada dos colonizadores, tal que seus efeitos manifestam-se nos critérios de inferioridade dos povos oprimidos da América Latina, ou seja, nos povos que perderam a sua história.

De mesma maneira, o sentimento de inferioridade do oprimido é uma temática recorrente na obra de Paulo Freire. Para o autor, toda a relação de dominação e opressão, por si mesma, constitui uma forma de violência, de desamor, na qual o opressor desumaniza-se pelo excesso de poder, bem como o oprimido, pela ausência desse mesmo poder.

Para Freire (1969), na maioria das vezes, a atitude de violência é atribuída ao oprimido quando esse se levanta contra o opressor, ao identificar a opressão. A violência é atribuída ao oprimido pelo opressor, como maneira de desqualificar o primeiro. “É que, entre os incontestáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela que irá encontrar a violência” (FREIRE, 1969, p. 50).

O oprimido imerso em uma conjuntura na qual o saber está alinhado à dominação, não raro, em sua condição que já lhe é peculiar pela sua caminhada desde cedo, não consegue vislumbrar uma condição diferenciada para constituir uma nova relação.

Aproximando as ideias trabalhadas à área da educação, a intencionalidade do texto, aqui proposto, é problematizar, a partir das ideias de Enrique Dussel e Paulo Freire, a hierarquia existente nas condições de opressão vividas pelos sujeitos latino-americanos no que concerne à cultura buscando como alternativas emergentes a alteridade e as relações dialógicas. A partir dessa ideia, trata-se a questão dos direitos humanos como resultado do diálogo entre as culturas e não como aquilo construído pelo opressor e permitido ao oprimido.

O texto está descrito da seguinte forma: **O paradigma eurocêntrico e o mundial** - faz-se uma discussão sobre a constiuição da cultura na Europa e na América Latina por meio de relações opressivas; **A alteridade e as relações dialógicas** – realiza-se a reflexão sobre a necessidade de que se caminhe na direção da liberdade do Outro para que se alcance a própria; **O pronunciar e o transformar o mundo** – compreende-se a importância de que, em uma cultura de opressão, o oprimido aprenda a dizer a sua palavra; e **A revelação do Outro** – reflete-se que a exterioridade do Outro no nível antropológico é, em um primeiro momento, social. Após seguem as **considerações finais**.

O paradigma eurocêntrico e o mundial

A Filosofia da Libertação tem como foco a superação do etnocentrismo dos direitos humanos, possibilitando a historicização no processo das diferentes culturas. As culturas podem ser vistas como sistemas em diálogo com outras que lhes possibilitam mudanças. Por outro lado, é fundamental o cuidado para que os direitos humanos não se convertam em um produto estático eurocêntrico o qual não seja capaz de dialogar interculturalmente com as outras culturas.

O ponto central do pensamento em Dussel é a reflexão sobre a necessidade de que ocorra uma libertação do pensamento latino-americano no intuito de permitir concretizar a libertação do trabalhador explorado. De igual forma, para o mesmo autor, é reconhecido que esse pensamento, ainda na contemporaneidade, mantém-se submisso à filosofia europeia.

No momento em que Dussel (2000) remete ao paradigma eurocêntrico afirma que o fenômeno da modernidade⁴ “[...] é exclusivamente europeu, que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde posteriormente em todo o mundo” (DUSSEL, 2000, p. 51). Essa difusão do paradigma europeu, por meio dos processos de colonização, criou a ideia de independência e supremacia, associada a um conjunto de características internas que a Europa tivera as quais permitiram que a mesma superasse a outras culturas, essencialmente, pela sua racionalidade.

⁴ O acontecimento fundante da modernidade para Dussel (1992) foi o descobrimento da Ameríndia, a qual foi essencial na “[...] constituição do ‘ego’ moderno, porém não somente como subjetividade e sim como subjetividade ‘centro’ e ‘fim’ da história” (DUSSEL, 1992, p. 19, grifo do autor). “O ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, e sim como o Mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como ‘matéria’ do ego moderno” (DUSSEL, 1992, p. 46, grifo do autor).

O paradigma alternativo, a partir do horizonte mundial, concebe que “[...] a modernidade europeia não é um sistema independente autopoietico, auto-referente, mas é uma ‘parte’ do ‘sistema-mundo’: seu centro. A modernidade, então é um fenômeno que vai se mundializando” (DUSSEL, 2000, p. 52, grifo do autor).

Nessas condições, a filosofia deve pensar a realidade mundial, não a partir da perspectiva do centro, que detém os poderes político, econômico, científico ou militar, mas para além dessas fronteiras, ou seja, exercitar o pensar a partir da periferia, das condições dos condenados da terra⁵ ou, ainda, no contexto freiriano, dos esfarrapados do mundo⁶.

Dussel (2000), afirma que a centralidade da Europa no sistema-mundo não é fruto somente da superioridade interna acumulada na Idade Média europeia sobre as culturas, mas também o efeito do fato do descobrimento, da conquista, da colonização, da integração e da subsunção da Ameríndia, que proporcionou a Europa uma vantagem comparativa sobre o mundo.

A Europa, ao longo dos anos, foi se organizando como a civilização capaz de conquistar o mundo, e ao descobrir e extrair os recursos da América foi se fortalecendo e se tornando um modelo para o resto do mundo.

No momento em que a Europa tornou-se o modelo para o resto do mundo os sujeitos na América Latina passaram a viver a dualidade em que “[...] ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (FREIRE, 2004, p. 32). Sob esses pressupostos é possível aproximar as ideias freirianas de que os latinos-americanos como oprimidos, hospedam o opressor em si e, ainda, em semelhança aos seres inautênticos, como seres duplos, dificultam a sua própria libertação.

Nesse contexto, é no momento de descobrir-se como hospedeiro do opressor que os seres humanos poderão contribuir para a ação da própria libertação. Para que essa descoberta aconteça é premente desvelar a realidade oculta, em um dado momento histórico e cultural,

⁵ Fanon (1968) ao comparar as condições sociais entre o colono e o colonizado reflete que a cidade do colonizado (os condenados) é uma cidade faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz, tal que se constitui como uma cidade “[...] acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada” (FANON, 1968, p. 29). Nessas condições, o contexto colonial está fundamentado em uma realidade econômica desigual, tal que se criam diferenças nos modos de vida, na própria cultura. O colono consegue, ainda, deturpar e envenenar os valores, costumes e tradições do colonizado, fazendo com que esses se tornem pervertidos o que acarreta no exercício da destituição e, conseqüentemente, destruição dessa cultura.

⁶ Freire (2004) utiliza o termo ao refletir sobre uma ordem social injusta, opressor – oprimidos (esfarrapados), em que o primeiro no exercício de uma falsa generosidade mantém a estrutura opressora a qual se nutre da miséria e da própria falsa generosidade. Para o autor, é por meio da luta pela restauração da humanidade do oprimido que se poderá restaurar a generosidade verdadeira. Freire (2004) remete ao conceito de “condenados da terra” utilizado por Fanon.

pelo exercício da compreensão crítica dessa realidade por meio de um processo educativo não neutro.

Freire (2004) ao refletir sobre a conquista, ação antidialógica, atribui ao eu, antidialógico, a dominação, aquele que transforma o tu em um mero isso. De outra maneira, na ação dialógica, na “co-laboração”, o eu dialógico é aquele que sabe “[...] que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu” (FREIRE, 2004, p. 165-166, grifo do autor).

A radicalidade do eu, como reconhecimento da condição existencial, constitui-se ao olhar e escutar o Outro, aceitando e comprometendo-se com a diversidade social, histórica e cultural, ao levar em consideração, ainda, a exigência da compreensão do valor dos sentimentos, das emoções e desejos, bem como da superação das inseguranças.

Esse processo educativo, também, é abordado por Dussel (1977a) no momento em que o autor se refere ao Outro como distinto, como polo livre, não como o Mesmo. Assim, enquanto distinto, o ser humano, como educando, possui um novo projeto de ser sujeito histórico tal que o educador deve ensinar o já adquirido a partir da situação existencial do sujeito fazendo com que a “[...] revolução criadora chegue a confundir-se com a própria invenção problematizadora do educando” (DUSSEL, 1977a, p. 133). Reflete, ainda, que o educador aprende, concomitantemente, o projeto do educando, ou seja, o Mesmo do Outro, o novo que o educador ignorava.

Dessa maneira, o educando aprende a palavra autêntica do educador, lançando seu mundo, seu projeto, em um movimento que significa a própria realização, mas ao mesmo tempo lhe exige que se abra ao Outro, que foi revelado pelo educador. O educador aprende a partir da novidade do projeto do Outro, pois esse projeto originou-se em um dado momento histórico e, conseqüentemente, o educando aprende a partir da alteridade do educador.

Nessas relações, o processo de ensino está para além do simples ato de revisitar o anteriormente trabalhado, mas de maneira crítica compreender como os conteúdos foram alcançados e contruídos, possibilitando vivências que abram caminhos para o novo, para a criação. Associado a isso, o educando ensina sua maneira autêntica de viver como ser humano ao educador, tal que seus achados possam vir a oferecer ações de transformação à história.

Para Enrique Dussel e Paulo Freire, o reconhecimento da alteridade, da diferença, é condição constituinte do próprio Eu e do Outro, os quais se constituem na relação, na

intersubjetividade, tal que o Eu somente existe a partir do Outro, fazendo com que o magistério, nesse contexto, torne-se um compromisso existencial. Alinhado a esse compromisso, a próxima discussão tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre as categorias alteridade e relações dialógicas.

A alteridade e as relações dialógicas

A alteridade é uma categoria fundamental no contexto dusseliano tal que se caracteriza como a “[...] “passagem diacrônica, desde o ouvir a palavra do outro até a adequada interpretação” (DUSSEL, 1986, p. 208) do mesmo, de acordo com uma ética pressuposta no ser humano. Dussel afirma-se no exercício do ouvir o Outro, pelo compromisso existencial, em que a filosofia é o pensar reduplicativamente a palavra do Outro, injetando-lhe nova possibilidade a partir da consciência crítica do próprio Eu.

Para o mesmo autor, é pelo compromisso existencial, pela práxis libertadora, por um tornar próprio o mundo do Outro que é possível alcançar a interpretação, a conceitualização e a verificação de sua revelação. Nesse momento, em que se caminha em direção a libertação do Outro é que se alcança a própria.

Deve-se considerar a palavra do Outro como “semelhante” conservando a distinção metafísica que se apoia nele como Outro, não como idêntico ou unívoco, mas respeitando a analogia da revelação. Assim, a história da libertação humana se faz a partir de resultados relativos, nunca finais de tal maneira que para Dussel o caminho é ouvir a voz do pobre, a voz do povo, comprometendo-se com a “[...] humildade e mansidão na aprendizagem pedagógica do caminho de que a palavra do outro, como mestra, vai traçando cada dia” (DUSSEL, 1986, p. 209).

Diálogo com os iguais e diferentes, no qual se permite ouvir o Outro, com alteridade é pressuposto fundante na obra freiriana. Pela relação dialógica, a subjetividade se converte em subjetividade humana, no que estabelece a importância ao Outro, diálogo não mais fundamentado na razão pura, mas na possibilidade de ouvir o sujeito. Um diálogo associado à realidade, ao tempo histórico, em prol da responsabilidade social.

Nessa esteira, a proposta freiriana assume uma politicidade epistêmica, ao atribuir um ressignificado aos seres humanos envolvidos na relação educativa, quando o educador em

partilha⁷ com o educando promovem a aceitação da condição de ser educando, para aprender pela experiência com os outros.

O aprender para Freire (2004) remete ao direito de dizer a palavra e quando o ser humano o faz é no sentido de que o ato de dizer a palavra verdadeira seja o de transformar o mundo, imbricado aos movimentos de ação e reflexão.

O pronunciar e modificar o mundo constitui-se como direito de todos os seres humanos, não como privilégio de alguns, de tal maneira que ninguém deve dizer a palavra verdadeira sozinha ou dizer para os outros, mas pronunciá-la na relação de partilha com os outros.

Essa é a razão que remete a impossibilidade do diálogo entre os que desejam a pronúncia da palavra verdadeira e os que não a querem ou, de outra maneira, “[...] entre os que negam aos demais o direito de dizer a sua palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 2004, p. 79).

Ao pronunciar o mundo, pela palavra verdadeira, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo mundo e o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres.

Com esse enfoque, aproximam-se as ideias de Ghiggi (2010) quando o autor argumenta que dentre as categorias elaboradas por Freire, as quais ganham centralidade na revivificação da educação popular, está o diálogo. O mesmo autor, considerando o olhar sobre o contexto da educação popular, advoga que o diálogo toma como ponto de partida o quadro antropológico-cultural, o qual está, intimamente, ligado à vida de quem participa da relação educativa, onde o universo temático, como mundo da cultura dos sujeitos envolvidos, permite a construção do universo vocabular.

Pelo diálogo crítico a realidade não é entendida como abstrata e estática, mas como uma realidade concreta e processual da qual o educando faz parte e torna-se agente das transformações. Essa inserção torna o educando agente de suas ações, de seus interesses, permitindo autorizar-se como aquele que reflete sobre os saberes trabalhados nessa realidade. No momento que o educando exerce o ato de autorizar-se percebe que está, diretamente, rompendo com a transmissão de conhecimentos.

É pelo diálogo que os desejos e motivos encontrados no trabalhado tornam-se aspirações e finalidades humanas. Por isso, o sujeito não está nesse espaço, como algo

⁷ No pensamento freiriano, a relação humana autêntica, como relação de sujeitos críticos, expressa-se como relação horizontal. Daí que, a opção de dialogar na diferença, por uma relação dialeticamente contraditória, está centrada na atitude de (com) partilhar.

petrificado, mas está sendo, desenvolvendo-se e em processo. Assim, o diálogo se realiza na dimensão política da educação quando ao partir da situação concreta faz repensar a prática, instituindo processos de transformação.

No momento em que Dussel (1977a) remete aos níveis concretos da ética latino-americana, dimensão pedagógica⁸, o faz iniciando pela situação concreta de tal maneira que afirma que o caminho para destruir as “[...] ataduras da liberdade do outro” (DUSSEL, 1977a, p. 134) é pelo exercício da atitude crítica em que um ser humano chama o Outro a recuperar a sua atitude pessoal. Nessas condições, aproximando-se as atividades do educador reflete-se que esse ser humano torna-se um sujeito novo e vive, antecipadamente, a proximidade do “face-a-face”⁹.

Para o mesmo autor, no contexto educativo o educador deve negar a totalidade fechada, pois essa instaura sempre a novas dominações, mas, de outra maneira, abri-la a alteridade, tal que a passagem da alienação a liberdade se produza pelo caminho da libertação pedagógica.

Partindo da situação concreta, pela atitude crítica, no exercício da autoconsciência sobre a alienação, reconhecendo, ainda, sofrer a dominação e pensando a opressão e a libertação é que os seres humanos caminham dialeticamente em direção a um novo projeto, conduzidos pela palavra do Outro. Com o objetivo de refletir sobre a construção desse novo projeto, a próxima discussão visa apresentar um estudo sobre o pronunciar e transformar o mundo.

O pronunciar e o transformar o mundo

Retomando a discussão inicial do texto, a cultura do silêncio¹⁰, cultura imposta pelo dominador, na qual o opressor mantém o oprimido em condição daquele que não sabe dizer a sua palavra, foi universalizada e estabeleceu a cultura europeia como superior e dominante.

⁸ Ao utilizar a dimensão pedagógica Dussel o faz em um sentido amplo, para além da ciência da aprendizagem, mas como a parte da filosofia a qual reflete e estuda sobre as relações, pai-filho, mestre-discípulo, político-cidadão dentre outras inseridas no contexto cultural.

⁹ A metafísica do face-a-face no contexto dusseliano representa a exterioridade do mestre e do discípulo, do pai diante do filho, em que a alteridade é constitutiva originária e essencial ao mundo da totalidade e, dessa maneira, “[...] ‘o Outro’ é prévio à invenção a partir de ‘o Mesmo’” (DUSSEL, 1977a, p. 131, grifo do autor).

¹⁰ Para Dussel (1977), o dominador europeu introjetou no sujeito latino-americano, no dominado, sua própria interpretação universalizada de ciência. A elite européia fabricou uma elite indígena, a qual se tornou subopressora dos que aqui viviam. Os jovens indígenas eram marcados, levados para uma estada na metrópole e, naturalmente, dominados socialmente e culturalmente. Esses sujeitos tornariam-se os subopressores a partir de seus retornos, propagando uma palavra de alienação ao povo, criando a falsa impressão de serem dominadores, mas, efetivamente, dominados.

Tal efeito se manifesta em uma cultura latino-americana dependente, ou seja, a cultura, a economia e a política latino-americanas se movem a partir de fora, ou seja, oprimidas, pois o poder externo exerce uma vontade de domínio. Para Dussel (1977a), o ser humano está oculto, oprimido, ontologicamente dependente.

A partir dessas considerações o dizer a palavra verdadeira, na concepção freiriana, remete ao ser humano, pela sua própria condição existencial, como aquele que deve pronunciar¹¹ e modificar o mundo. É nessa compreensão que “[...] o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 2004, p. 78, grifo do autor).

Em uma prática democrática o direito de falar corresponde ao dever de escutar, e como escutar implica falar, o dever de escutar corresponde ao direito, igualmente, de falar a quem se escuta. Dessa maneira, o escutar é falar com os seres humanos envolvidos na relação, enquanto que o simplesmente falar seria uma forma de não ouvi-los.

Nesses movimentos de ouvir e falar, é importante estar atento aos níveis de compreensão dos seres humanos em relação à realidade. “Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 1983, p. 31).

Daí que as propostas dusseliana e freiriana compreendem que assumir a ingenuidade dos sujeitos demanda do educador a humildade necessária para assumir a criticidade, superando a própria ingenuidade. De maneira contrária, os autoritários, aqueles educadores que negam a solidariedade na relação, principalmente no ato de ser educado pelo Outro, terminam por separar o ato de ensinar do de aprender.

Para esses educadores, compreende-se que é preciso reconhecer os seres humanos como sujeitos no processo da construção do saber e não, apenas, como seres acomodados a uma situação, bem como, admitir que o conhecimento está para além de um dado concluído, transferido por alguém que o adquiriu para outro que ainda não o possui. Com o objetivo de problematizar sobre a ação de reconhecer o Outro, para além de um sujeito condicionado a um contexto, a próxima discussão visa apresentar um estudo sobre o Outro, para além, do individual, mas como experiência coletiva.

¹¹ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) elabora a diferença entre o dizer e o pronunciar. No caso, o dizer a palavra sozinho ou aos outros, como ato prescritivo, é como roubar a palavra aos demais. O autor enfatiza que o diálogo é o encontro dos seres humanos “[...] mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2004, p. 78).

A revelação do Outro

Para Dussel (1977b), o Outro apresenta uma noção de exterioridade histórica, para além da exterioridade cósmica ou física, tal que se revela como não habitual, distinto, ou, ainda, como oprimido. A exterioridade histórica, em geral, apresenta o Outro como aquele que está fora do sistema e, como tal, em sua extrema exterioridade do sistema é provocador de justiça.

Nessas condições, a presença do oprimido define o fim da boa consciência do opressor encaminhando a construção de um mundo mais justo. “O outro como rosto interpelante, revelante, provocante, somente nesse caso é pessoa” (DUSSEL, 1977b, p. 50).

Enfatiza-se sobre a necessidade de refletir que mesmo antes de considerar a singularidade do Outro existe a história construída de um povo, o contexto desse povo, a sua cultura. Assim, o Outro como oprimido revela a história de um grupo de seres humanos tal que não é possível descrever a experiência da proximidade como experiência individual, mas como experiência da história popular. Na experiência pessoal-coletiva o rosto do Outro se torna o “[...] rosto de um sexo, de uma geração, de uma classe social, de uma nação, de um grupo cultural, de uma idade da história” (DUSSEL, 1977b, p. 50).

O ser humano como Outro é aquele que representa o centro do seu próprio mundo e mesmo como dominado ou oprimido pode dizer o insperado, o inédito, a palavra que representa a experiência pessoal-coletiva, em seu mundo. Enquanto Outro é um ser livre, já enquanto parte de um sistema torna-se funcional em relação a uma estrutura.

Dussel (1977b) reflete que no momento em que é possível desprezar a exterioridade do Outro como o nada, a incultura, o analfabetismo ou barbárie, ou, ainda, como o nulo, remete-se a possibilidade de surgimento da história desse povo. Para o mesmo autor, é nesse momento que aparece a novidade, criam-se os novos sistemas em sentido metafísico.

O ato de aceitar a palavra do Outro é porque essa o revela sem outro motivo, pois é o resultado de sua pronúncia. “O que me revela não tem outro critério de certeza a não ser a própria realidade do outro como outro” (DUSSEL, 1977b, p. 52-53). A partir dessas ideias o ato de revelar é expor-se e o crer é lançar-se no vazio.

Freire remete ao contexto de aceitar a palavra do Outro compreendendo que como premissa está à ação de saber escutar, o ato de ouvir, como disponibilidade permanente do sujeito que ouve a fala do outro. O ato de ouvir, no contexto freiriano, está associado ao exercício da humildade, o qual revela de mesma maneira os limites do saber e da ignorância

do Eu. Ao considerar as relações educativas, Freire (2003) enfatiza a necessidade de respeito e humildade em relação à “[...] identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 2003, p. 67).

Tal situação irá garantir a convivência com o direito as diferenças, sem que se exclua o debate, ou seja, o diálogo sobre as diferenças. Aproximando ao afirmado por Dussel, as diferenças estão, justamente, nos contextos vividos pelos seres humanos, em sua cultura, tal que a experiência dialógica se torna uma experiência individual-coletiva.

Dessa forma, é vivenciando a cultura como aquisição sistemática da experiência humana é que os sujeitos criam e recriam condições para se tornarem sujeitos críticos, respondendo pelos movimentos da ação-reflexão. Para Freire (2014), em relação à identidade cultural dos educandos que chegam as escolas, a mesma passa pelo corte de classe¹² social.

A identidade cultural¹³ do educando anuncia a leitura de mundo feita por esse sujeito e com a qual chega à escola. Uma leitura de mundo aprendida no convívio do cotidiano, em casa, no bairro, na cidade com a marca da classe social.

Com essa leitura, o educando chega à escola a qual, não raro, despreza esses saberes. Para Freire, nessa leitura, “[...] a criança traz obviamente a sua linguagem, ela traz a sua sintaxe, ela traz a sua semântica. Ela fala, afinal de contas” (FREIRE, 2014, p. 175).

Quando a escola despreza essa identidade cultural, no caso a cultura diferente, é como se a escola tentasse apagar da memória dos educandos essa linguagem, destituindo um comportamento, um sentimento de percepção de mundo com o qual o sujeito chega às portas dessa. É como se a escola apresentasse uma identidade padrão a ser seguida, ditada pela norma culta, cuja ideologia não permite dialogar com os saberes anteriores do educando. Dessa maneira, constitui-se fator impeditivo considerar a ligação daquilo que o educando aprende na escola com o que aprende na cotidianidade.

Nas vivências do dia a dia há o exercício, permanente, da leitura de mundo o qual é subsumido pela incapacidade de utilização de uma metodologia no fazer, revelando uma ideologia autoritária da escola.

¹² O corte da classe é elaborado no sentido de facilitar o entendimento pelo que essa classe representa e em relação a sua totalidade. De mesma forma, a classe não explica tudo. Quando Freire exemplifica as questões associadas a gênero e raça, argumenta que o corte é elaborado no sentido de facilitar a compreensão dessas classes, mas, ao mesmo tempo, essas não explicam tudo sobre suas dinâmicas.

¹³ Freire anuncia na obra *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar* o conceito de identidade cultural como aqueles saberes referentes à sintaxe e a prosódia do educando, seus gostos, sua forma de dirigir-se ao educador ou educadora e aos outros educandos e, ainda, as regras como brinca ou briga em suas vivências.

Esse autoritarismo está centrado na aceitação, por parte da escola, somente do saber científico o qual é dito como instituído e acabado. O saber acabado, para Freire (2014) constitui-se em um erro epistemológico no sentido de que não há saber completo, pois esse possui historicidade e se constrói durante a história, nem tampouco antes ou fora dela. Outro argumento que referencia o autoritarismo, é que além da escola apoiar um saber acabado também o considera puro, no sentido de que esse deve estar distante das impurezas da cultura popular, dos possíveis erros.

Por outro lado, Freire, também, demonstra-se desfavorável à preservação dos níveis de saber dos educandos, refletindo sobre as possibilidades de que o educando cresça no processo de aprender melhor o que já sabe, para aprender a criar e produzir conhecimento que ainda não existe.

É nesse contexto, que os sujeitos só irão progredir no momento em que reconhecerem conhecimentos nos Outros, como saberes das classes populares, das minorias, das diferenças, problematizando, ainda, esses conceitos formulados na cotidianidade.

Considerações finais

Os pressupostos de Enrique Dussel e Paulo Freire remetem a reflexão sobre a necessidade de valorização da identidade cultural dos seres humanos, identidade essa que anuncia a leitura de mundo exercida por esses sujeitos, não raro, subsumida a uma cultura dominante.

A discussão elaborada no texto enfatizou a necessidade de respeito e entendimento diante dos saberes desses sujeitos, o que remete ao exercício de um diálogo, como premissa na necessidade de ouvir o Outro, deixando tomar-se pelas suas razões, antes de elaborar a contraposição de ideias, ou seja, o deixar algo em si que foi dito pelo Outro, o exercício da alteridade. Nessas condições, o movimento de ação-reflexão proporciona aos sujeitos se reconhecerem diferentes na construção das suas identidades.

Trata-se de um processo coletivo o qual permite aos seres humanos refletirem sobre as suas possibilidades e potencialidades, diante de um aprender melhor o que já sabem sobre seu mundo, aprendendo a criar conhecimento o qual seja promotor das ações almejadas das transformações sociais.

Reafirma-se, por fim, a ideia de que o partir do desenvolvimento das relações com a realidade, integrado ao contexto e associado a uma consciência crítica é que torna possível,

pela relação dialógica, compreender o ser humano como aquele que humaniza essa mesma realidade e, ao mesmo tempo, como ser agente no e com o mundo, no intuito de tornar-se reconstrutor da cultura.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana: acesso ao ponto de partida**. v. 1. São Paulo: Loyola, 1977a.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: filosofia na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977b.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **1492 - El encubrimiento del outro: hacia el origen del mito de la modernidad**. Madrid: Nueva Utopia, 1992.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FANON, Frantz. **Condenados da terra**. v. 42. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e a revivificação da educação popular. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago., 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Como referenciar este artigo

FREITAS, André Luis Castro de.; FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo. Alteridade e relações dialógicas: aproximações entre os pressupostos de Enrique Dussel e Paulo Freire. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 202-216, jan./abr., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11965

Submetido em: 05/12/2018

Revisões requeridas: 15/12/2018

Aprovado em: 26/12/2018

Publicado em: 02/01/2019